

Stövesand, Helmut

## Wie der Blödigkeit der Schüler begegnet wird

*Pädagogische Korrespondenz* (1991) 9, S. 24-31



Quellenangabe/ Reference:

Stövesand, Helmut: Wie der Blödigkeit der Schüler begegnet wird - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1991) 9, S. 24-31 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-58998 - DOI: 10.25656/01:5899

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-58998>

<https://doi.org/10.25656/01:5899>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Das aktuelle Thema**

- 5 *Andreas Gruschka*  
Pädagogik und Marketing

## **Der Reformvorschlag**

- 17 *Rüpel*  
Bildungsurlaub für Ostlandrückkehrer

## **Kältestudie**

- 24 *Helmut Stövesand*  
Wie der Blödigkeit der Schüler begegnet wird

## **Essayistik als Amoklauf oder:**

- 32 *Wolfgang Denecke*  
Die neuen Kleider des Heiner M.

## **Aus den Medien I**

- 47 *Rainer Bremer*  
Die Celler Platte

## **Aus den Medien II**

- 54 *Michael Brinkhoff*  
»Innenansichten«

## **Bericht aus der Fremde I**

- 60 *Karl-Heinz Dammer*  
Du hast keine Chance, aber nutze sie  
Vom Pariser Frühling zum Pariser Herbst

## **Das historische Lehrstück**

- 67 *Isabel Greschat*  
William Hogarth – Ein Moralerzieher zwischen Hoffnung und  
Ratlosigkeit

## **Didaktikum**

- 84 *Michael Tischer*  
Die Konsultation

# INHALT

## **Nachgelesen**

- 96 *Friedrich Paulsen*  
Art. Bildung

## **Forschungsnotizen I**

- 100 Der Fragebogen

## **Forschungsnotizen II**

- 103 Siliciumkarbid

## **Vermischtes**

- 105 Blinddarm am falschen Ort

## **Bericht aus der Fremde II**

- 107 *Gernoth Barth*  
Über den Dächern von Leipzig:  
das Zimmer 601

*Helmut Stövesand*

## Wie der Blödigkeit der Schüler begegnet wird

### I

Pädagogische Theorien, Ratschläge, Weisheiten und Rezepte unterliegen einem ständigen Wandel der thematischen Moden und Konjunkturen. Wer z.B. gestern – in dem guten Glauben, modernen und damit richtigen Einsichten entsprechend zu handeln – Kinder oder Schüler antiautoritär zu erziehen versuchte, muß heute Kritik über sich ergehen lassen. Die »Schlaffis«, so tönen die konservativen Kritiker, seien das konsequente Resultat dieses permissiven Umgangs mit der nachwachsenden Generation. Lehrer und Erzieher sehen sich mit einer Vielzahl divergierender Meinungen konfrontiert, die statt Orientierung eher Verwirrung stiften würden. So empfiehlt der eine Pädagoge die Hausaufgaben ausdrücklich als sinnvolle pädagogische Maßnahme, von einem anderen werden sie wiederum vehement kritisiert.

Da erscheint es tröstlich, daß es einige wenige eherne Grundsätze gibt, die unter Pädagogen Konsens erzielen. Zu diesen Grundsätzen zählt die über alle Differenzen der Schulen, Konzepte und Theorien hinweg empfohlene Regel, daß der Unterricht nur dann Erfolg haben könne, wenn in ihm die Voraussetzungen, die die Schüler mitbringen, berücksichtigt würden. Diese Einsicht hat sich nicht erst mit der neueren Reformpädagogik durchgesetzt. Ungeachtet pädagogischer Reformen hat sie seit Beginn des pädagogischen Denkens und Handelns Bestand, wenngleich sie, den Veränderungen in Gesellschaft und Schule Reverenz erweisend, unterschiedlich formuliert und begründet worden ist.

Schon der Pietist und Pädagoge August Hermann Francke (1663–1727) wußte, daß er im Unterricht auf das Niveau der Schüler eingehen muß. Im »Glauchischen Gedenkbüchlein« von 1693, einer Rechtfertigungsschrift an die erwachsenen Mitglieder seiner Gemeinde, die den katechetischen Bemühungen des religiös motivierten Pädagogen Skepsis entgegenbrachten, demonstriert er, wie Erzieher auf Unwissenheit und Widerstand gegen Bildung zu reagieren haben: Wenn die Schüler nichts anderes wissen, als mit ja oder nein zu antworten, muß der Lehrer eben »die Fragen so einrichte(n), daß sie nur mit ja oder nein [...] antworten können«. Praktisch sah das so aus:

»Frage:

Hat uns Christus allein von der Erbsünde erlöst?

Antwort:

Nein, Er hat uns nicht allein von der Erbsünde erlöst.«

Oder

»Frage:

Hat Er uns denn auch von der wirklichen Sünde erlöst?

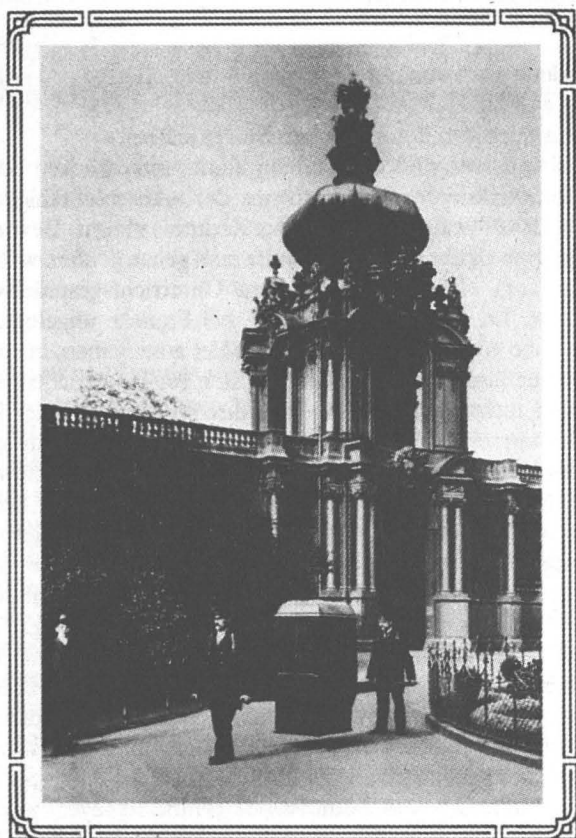
Antwort:

Ja, Er hat uns auch von der wirklichen Sünde erlöst.«

Der aufgeklärte Leser wird ein Lächeln kaum unterdrücken können, wenn er Franckes Operationalisierung des Problems der »Anschlußfähigkeit« der Unterrichtsinhalte an das Niveau der Schüler zur Kenntnis nimmt. Bevor man Franckes Erkenntnisse jedoch als überholt abtut, sollte man genau prüfen, welcher Fortschritt vom »Ja-Nein« zum »Fragenentwickelnden Unterrichtsgespräch« wirklich vollzogen worden ist. Im Kern ist nämlich die bei Francke angelegte pädagogische Weisheit, man habe von der Fähigkeit der Schüler auszugehen, in unterschiedlicher Formulierung auch heute noch in allen Schriften zur Unterrichtsmethodik wiederzufinden. Wer sie nicht beachte, so meinen ihre Autoren, überfordere oder unterfordere die Schüler, und daraus könne kein guter Unterricht entstehen. Der Ratschlag wird als eine wichtige Grundregel für guten Unterricht empfohlen und variierend erweitert: Kriterium sei die »Anknüpfung an aktuelle Schülerinteressen und -erfahrungen«, die »Orientierung an aktuellen bzw. aktualisierbaren Schülerinteressen« (Wolfgang Klafki) oder die »Orientierung am Alltagsbewußtsein, an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler« (Hilbert Meyer). Nicht die Inhalte seien das eigentliche Problem, sondern die Formen ihrer Vermittlung. Erst wenn diese so eingesetzt würden, daß der Unterricht die Kinder und Jugendlichen tatsächlich erreiche, sie in ihrem Alltagsbewußtsein, in ihren Alltagserlebnissen und in ihrem Selbstbild anspreche, könne bewirkt werden, daß die Informationen wirklich aufgenommen und in eigene Lebenskonzeptionen umgesetzt würden (so Klaus Hurrelmann). Es herrscht also Einigkeit darüber, daß der Pädagoge an die »subjektiv artikulierten Interessen und Bedürfnisse« (Hilbert Meyer) anknüpfen müsse, um überhaupt eine Identifikation und längerfristige Motivation der Schüler für das Thema und somit guten Unterricht zu ermöglichen. Erst wenn die Alltagswelt der Schüler in den Unterricht einflöße, und zwar in der Form, daß dieser Einfluß die Struktur des Unterrichts mitbestimme, könne die Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten zur Bildung führen. Ging es Francke darum, der »Blödigkeit der Schüler zu begegnen« (wie er es in der genannten Schrift formuliert), so scheint es der heutige Lehrer weniger mit Blödigkeit, also mit Inkompetenz aus Mangel an Fähigkeit und Wissen, zu tun zu haben als vielmehr positiv mit bereits vorhandenen Neigungen und Interessen. Und nicht nur diese, auch das außerschulisch erworbene Wissen sollen die Schüler in den Unterricht einbringen können.

Wer diesen theoretischen Fortschritt für bare Münze nimmt, und wer glaubt, die plausibel klingende pädagogische Forderung würde nun in die Praxis umgesetzt, der müßte vermuten, in der Schule versammelten sich interessierte und informierte Schüler um ihren didaktisch geschickt agierenden Lehrer, der diese »ausgehend von...« zu neuen Erkenntnissen führte. Wer sich dagegen der Mühe unterzieht, die Produkte des roten Stiftes zu untersuchen, der wird skeptisch und muß befürchten, Franckes Konzept sei längst nicht überholt.

Doch der Verdacht, daß Franckes Einschätzung des Schülerniveaus und seine



didaktische Reaktion darauf in der modernen Pädagogik gar nicht so überholt sind, wie sie auf den ersten Blick scheinen, wirkt sich nicht negativ auf die Attraktivität der Grundregel aus. Nach wie vor zählt das der pädagogischen Forderung zugrunde liegende Prinzip zum Kernbestand des Selbstverständnisses der Lehrer. Das zeigt sich an der Verbreitung des Slogans »Man muß die Schüler dort abholen, wo sie sich befinden!«. Dieser beschreibt allerdings nicht den empirischen Ist-Zustand, sondern beschwört eher das Gegenbild zur in ihm aufgehobenen negativen Realität. Im Bild vom Abholen schwingt die Vorstellung mit, die Schüler seien nicht da, wo sie eigentlich sein sollten – in der Schule –, sie müßten erst dorthin geholt werden. Das Abholen ist nicht nur im übertragenen Sinne des pädagogischen Postulats zu verstehen, sondern durchaus auch ganz wörtlich zu nehmen. So berichtet ein ehemaliger Mitschüler über die negativen Assoziationen, die die Rede vom Abholen bei ihm ausgelöst habe: Seine Mutter habe ihm mit der Polizei gedroht, die ihn zur Schule abholen würde, wenn er nicht freiwillig ginge. In seiner Kinderphantasie nahm er das wörtlich und sah sich schon in Handschellen abgeführt. So wollen die Lehrer das Abholen natürlich nicht verstanden wissen. Der positiven pädagogi-

schen Intention nach soll das Abholen, das Anknüpfen an das, was Schüler bewegt, ihnen den Zugang zum Thema des Unterrichts erleichtern. Diese Absicht verrät aber unfreiwillig, wie groß die Distanz ist zwischen dem, was Schule zu lernen verlangt, und dem, was die Schüler lernen wollen und können.

Wenn Lehrer zur Minderung der daraus resultierenden Probleme den Schüleralltag zum Ausgangspunkt ihres Unterrichts machen, bedeutet das noch nicht, daß die Schüler allein deshalb begeistert mitmachen und lernen. Das Arbeiten mit der didaktischen Regel bringt nur in seltenen Fällen den erhofften, vor allem einen anhaltenden Erfolg, der nicht jede Stunde zum neuen Risiko werden läßt. Warum fühlen sich die Schüler so oft nicht abgeholt, sondern eher abgeschleppt? Warum entspricht der Klugheit der Regel keine Rationalität der Praxis?

## II

Francke legte die Regel so aus, daß sie ihm erlaubte, die Schüler wegen ihrer mangelnden Voraussetzungen in seinem Sinne zu unterrichten. Wer dagegen heute bei 10jährigen Deutsch oder Mathematik unterrichtet, der trifft auf vielfach bestimmte und differenzierte Voraussetzungen. Manche Schüler verhalten sich zwar auch heute noch »blöde«, andere aber wissen bereits sehr viel, manche interessiert die Sache, andere schauen den Lehrer mit leeren Augen an. Dieser Situation folgt die Ausdifferenzierung der Regel mit der Forderung, die Kenntnisse, Interessen und Vorerfahrungen der Schüler im Unterricht zu berücksichtigen. Der Pädagoge, der dieser differenzierten Grundregel folgen will, muß die Schüler und deren Kenntnisse, Interessen und Erfahrungen individuell erfassen, um sie in die jeweiligen Unterrichtsinhalte integrieren zu können, wie weit diese auch von den eingebrachten Interessen und Erfahrungen entfernt sein mögen. Der Lehrer, der die Voraussetzungen der Schüler ernst nehmen würde, der mehr als nur einen kurzen Motivationsschub erzielen will, müßte mit dem praktischen Dementi der Ideologie der Jahrgangsklasse mit zentralen Regeln der schulischen Institution brechen. Die Umsetzung des pädagogischen Konsenses würde wegen ihrer Folgen massiven Dissens auslösen.

## III

Stellen wir uns z.B. einen Mathematikunterricht vor, in dem der Lehrer die Kenntnisse der Schüler berücksichtigt, und interpretieren wir einmal den manifesten Mangel an Interesse – ganz im Sinne des pädagogischen Optimismus – als Ausdruck und Folge der bislang fehlenden Berücksichtigung der Kenntnisse. Der Gegenstand des Unterrichts, das Ziel, das angestrebt werden soll, ist den Schülern noch fremd und soll durch das jeweils individuell Bekannte vermittelt werden. Der Unterricht holt die Schüler dort ab, wo sie noch oder auch schon Kenntnis vom Gegenstand haben. Seine ernstesten Absichten stellt der Lehrer unter Beweis, wenn das Abholen nicht folgenlos für den weiteren Unterricht bleibt.

Die ernsthafte Berücksichtigung der Kenntnisse der Schüler würde dazu führen, daß sich jeder Schüler mit den mathematischen Sachverhalten auseinandersetzen

könnte, die seinem jeweiligen Kenntnisstand entsprächen: Er geht erst weiter, wenn es durch das bereits Gelernte und Gekonnte gerechtfertigt ist. Er schreitet nicht mehr im Gleichschritt mit den anderen Schülern, wie vom Curriculum vorgeschrieben, von Lektion zu Lektion, sondern beschäftigt sich seinen eigenen Fähigkeiten entsprechend solange und so ausführlich mit einem Thema, bis er zu anderen, gegebenenfalls schwereren Aufgaben vorstößt. Möglicherweise folgen einige Schüler schließlich nicht mehr den mathematischen Gesetzen, sie bleiben an einem Punkt stehen. Es reicht ihnen im doppelten Sinne: Sie wissen genug und ihr Interesse ist erschöpft, damit auch ihre Bereitschaft, sich in die komplizierten Themen einzuarbeiten. Da sie das, was sie bis dahin gelernt auch wirklich begriffen hätten, wäre das ein schöner Erfolg!

Ich höre schon die Lehrer unter den Lesern stöhnen. Ein solcher Unterricht würde eine Dynamik entfalten, die schulrechtlich nicht zu regeln wäre. Für 28 Kinder gäbe es 28 Curricula! Unterricht im herkömmlichen Sinne fände nicht mehr statt. Lehrpläne könnten nicht eingehalten werden, es gäbe keine einheitlichen Normen mehr, nach denen Schüler zu beurteilen wären. Nur noch der individuelle Lernfortschritt könnte zur Beurteilung herangezogen werden. Der »stehengebliebene« Schüler wäre sogar nach diesem Maßstab nicht mehr zu bewerten. Revolution, Chaos in der Schule!

Die konsequente Auslegung der Grundregel wird in der Praxis als Schreckgespenst wahrgenommen. Die von den Lehrern eingenommene Abwehrhaltung wäre verständlich, wenn die Anwendung der Regel gefährden würde, was mit dem herkömmlichen Unterricht beigebracht werden kann. Das aber ist gar nicht der Fall. In der bisherigen Unterrichtspraxis werden weder die curricular gesetzten Vorgaben von den Lehrern eingehalten, noch erreicht der durchschnittliche Schüler dieses Ziel. Der Begriff »Schülermathematik« gibt darüber Auskunft. Er besagt, daß ein Großteil der Schüler eine andere Mathematik als die vom Curriculum bzw. vom Lehrbuch vorgeschriebene betreibt, und die Lehrer wissen davon: Stillschweigend nehmen sie die eigensinnigen Lösungen der Schüler zur Kenntnis. Punktabzug ist die Folge, aber kaum das Bemühen, die Wissenslücken zu schließen. Das Klassenziel – eine »vier in Mathe« – erreichen dennoch die meisten Schüler.

Erst ein Unterricht, der radikal dem didaktischen Rat folgen würde, könnte dieses Problem lösen. Wenn Unterricht aber so angelegt würde, dann wäre die Forderung, die der didaktische Satz stellt, erfüllt und der Satz selbst überflüssig. Die Schüler wären am Ort des Lernens, wenn der Lehrer die Klasse betritt.

#### IV

Die schulische Wirklichkeit verhindert in der Regel einen Unterricht, der Ernst macht mit dem Abholen. Die strukturellen Vorgaben – Curricula, Lernen in festgelegten Zeiteinheiten, Klassengröße, Benotungszwang und weitere Rahmenbedingungen – verurteilen den Versuch von vornherein zum Scheitern. Die Einlösung der Regel erfordert einen konsequent individuellen Umgang mit den Schülern. Unter den Bedingungen der Institution Schule; die einen massenpsychologischen Zugriff auf den Schüler notwendig macht, kann die Regel nicht eingehalten werden.



Das aber hat der Karriere der Grundregel merkwürdigerweise nicht geschadet: Die Lehrer beziehen sich in ihrer Unterrichtsplanung weiterhin auf sie und versuchen, die Alltagswelt der Schüler, ihre Interessen und Erfahrungen aufzugreifen. Welche Wirkung versprechen sie sich davon, wenn sie trotz entgegenstehenden Rahmenbedingungen auf der Regel beharren? Erwarten sie tatsächlich, daß die Schüler dadurch engagiert am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und etwas lernen, ggf. sogar lernen, was sie sonst nicht lernen könnten?

Die meisten Lehrer werden die Erfahrung gemacht haben, daß sich trotz aller Anschlußversuche an die Voraussetzungen der Schüler oft bereits nach kurzer Zeit Desinteresse unter ihnen breitmacht: Sobald ein Thema, das scheinbar oder auch tatsächlich ihrer Welt entnommen ist, zum Unterrichtsthema wird, behandeln sie es auch als solches: Es ist nicht mehr die Sache, die sie betrifft. Lehrer, die sich bemühen, aktuelle, schülernahe Themen im Unterricht zu behandeln, stellen die gleiche Apathie fest, die in Mathe die Funktion zweiten Grades hervorruft. Die Sachverhalte interessieren die Schüler, aber augenscheinlich nicht die Unterrichtsinhalte, die aus ihnen gemacht werden. Warum weigern sie sich? Wollen sie nicht lernen? Sind sie allergisch gegen die Aufklärung, die die Schule ihnen anbietet? Vielleicht ist alles nur ein Mißverständnis und insofern ein Definitionsproblem: Was ist das Schülerinteresse?

Kinder in der Primarstufe und zu Beginn der Sekundarstufe I zeigen häufig noch eine hohe Lernbereitschaft und Motivation. Sie sind neugierig, interessieren sich für die Inhalte, drängeln sich beim Aufzeigen, um »drangenommen« zu werden und ihre Meinung zum Thema zu sagen. Ausschlaggebend für diese Unterrichtsbeteiligung ist aber letztlich nicht die Treffsicherheit bei der Auswahl der Themen bezüglich ihrer Nähe zu den Schülerbedürfnissen, sondern die in diesem Alter fast noch ungebrochene Neugier der Kinder, sich mit Dingen auseinanderzusetzen und zu lernen. Je älter sie werden, je mehr Unterrichtserfahrungen sie sammeln, desto häufiger erleben sie, daß ihre Bedürfnisse und Interessen instrumentalisiert werden zur Durchführung von Unterricht.

Zu meiner Schulzeit wurde vermeintlich an unsere Interessen angeknüpft, indem »Bravo« im Deutschunterricht gelesen wurde. Das Ergebnis – das war uns Schülern klar – stand von Anfang an fest: Bravo-Lesen sollte uns vermiest werden. Der Musiklehrer legte die »pictures at an exhibition« nur auf den Plattenteller, um die Bedeutung des Originals herauszustreichen. Heute werden die Schüler aufgefordert, Kurzgeschichten und Comics in ihrer Sprache zu schreiben, und anschließend werden die Regeln der Kommunikation oder der Formanalyse behandelt. Immer wieder machen die Schüler in ihrer schulischen Laufbahn die Erfahrung, daß ihre Vorstellungen und Herangehensweisen zu einem Thema nicht als eine ernstzunehmende Möglichkeit im Unterricht akzeptiert werden, sondern daß sie lediglich dazu dienen, den Schulalltag besser zu inszenieren und, weil es sich ja angeblich um schülernahe Probleme handelt, zu legitimieren. Sehr schnell erkennen Schüler, daß die unterrichtliche Behandlung des Themas, die Didaktisierung und Methodisierung auf anderes ausgerichtet sind als darauf, ihre Interessen immanent zu behandeln.

Die zunehmende Distanz der Schüler gegenüber der so in die Praxis übersetzten didaktischen Regel ist nicht zufällig und nur dem Unvermögen der Lehrer geschuldet,

denn die Berücksichtigung der Alltagsinteressen der Schüler gibt nur den Mittelaspekt des didaktischen Lehrsatzes wieder, nicht den Zweckaspekt. Schon Francke war klar, daß die Schüler nicht beim bloßen Ja oder Nein stehen bleiben durften, er wollte sie dahin leiten, daß sie »die Antwort aus der Frage selbst nehmen müssen«. Die Idee, die Francke formuliert, ist auch heute noch aktuell. Sinn habe die Berücksichtigung von Schülerinteressen nur, so appellieren die modernen Pädagogen, wenn eine »Erweiterung dieser subjektiv oft recht eingeschränkten Ausgangsinteressen in Richtung auf umfassendere Perspektiven« (W. Klafki) vorgenommen werde bzw. wenn diese subjektiv artikulierten Interessen auf Hintergründe und Legitimität befragt und »zur gemeinsamen Formulierung eines im Unterricht anzustrebenden Handlungsprodukts« (H. Meyer) ausgenutzt würden. Zwar soll, so fordert Meyer weiter, die Berücksichtigung von Schülerinteressen Indoktrination vermeiden helfen, in Wahrheit führt sie im Unterricht unter dem Schein der Aufklärung oft absichtsvoll zur »bewußtseinsumgehenden Manipulation«. Francke wollte, daß die Schüler mit Einsicht lernen, nicht aus Zwang und mittels kruder Anpassung. Heute glaubt die Pädagogik, daß sie im Besitz besserer Methoden sei, aber ein »Paradigmenwechsel« oder auch nur ein Wechsel der Perspektiven hat deswegen noch längst nicht stattgefunden. Wollte man nur die Interessen der Schüler »behandeln«, entstünde für die Institution Schule ein Horror vacui. Trotz aller Modernisierung in Inhalt und Methode, trotz der neuen offenen Verkehrsformen – die Schule muß der Hypothek, daß sie eine Zwangsinstitution geblieben ist, ihren Preis entrichten. Wer gepreßt wird, sucht die Freiheit, jedenfalls denken so die Wärter über die Insassen.

Ohne »weiterführende Perspektive« würden die Schüler nicht mehr lernen und ihr Interesse bliebe »roh«. Daß sie selbst mit ihren eingebrachten Fähigkeiten und Interessen unzufrieden sein könnten und insofern ein ausreichend starkes Motiv hätten, ihre Position weiterzuentwickeln, davon geht die Schule nicht aus. Und die Lehrer versetzt schon die in Aussicht gestellte Möglichkeit in Angst und Schrecken, denn sie verlören die Attribute der Überlegenen, wenn der Schüler entscheiden könnte, was er lernen will. Definitionen von Interessen – falls es so etwas überhaupt geben kann – haben auch in der Pädagogik mit Machtfragen zu tun. Die progressivistische Pädagogenrede möchte das nicht wahrhaben und doch am »besseren« Anspruch auf Aufklärung festhalten.

Kurzum, alles ist bloß etwas subtiler geworden. Die Schüler spüren, daß nicht das, was sie an eigenen Erfahrungen und Meinungen zum Thema äußern, wichtig ist, sondern die Bildung einer »umfassenden Perspektive«, eines »gemeinsamen Handlungsprodukts«. Und je häufiger sie diese Erfahrung gemacht haben, desto konsequenter halten sie sich an ihre Klugheitsregel, sich nur soweit in den Unterricht einzubringen, wie es der notenrelevanten »Beteiligung am Unterricht« förderlich und der eigenen Psyche nicht abträglich ist.

Für den Unterricht, das zeigt der Schulalltag sehr deutlich, sind die Interessen der Schüler nicht entscheidend. Denn das Desinteresse der Schüler hindert den Lehrer letztlich nicht daran, den Unterricht durchzuführen. Das Abholen von Schülern erweist sich im Unterrichtsalltag lediglich als hilfloser Versuch, die Motivation anzukurbeln.

In der Inkonsequenz, in der der didaktische Lehrsatz formuliert ist und mit der er praktiziert wird, kann er nicht leisten, was er zu leisten vorgibt. Konsequenter behandelt darf er nicht werden. Die Zurichtung auf eine umfassende Perspektive, auf eine Weiterführung der Schülerinteressen, konterkariert faktisch den Erfolg, der mit der Berücksichtigung von Schülerinteressen in Aussicht gestellt wird. Seine Berechtigung unter Beweis stellen könnte der Satz, wenn das Ziel des Unterrichts nicht schon von vornherein durch das determiniert wäre, was in der pädagogischen Literatur als Erweiterung und Weiterführung gefordert wird. Erst wenn Weiterführung nicht auf das Maß und das Niveau curricularer Vorgaben oder den guten Willen der Lehrer beschränkt würde, könnte das, was die didaktische Grundregel verspricht, eingelöst werden. Lehrer müßten die Schüler dort abholen, wo sich diese befinden, aber sie müßten ihnen auch die Möglichkeit geben, sich so zu entfalten, wie es ihren Fähigkeiten entspricht. Das schließt ein, daß sie Schülern die Möglichkeit einräumen, dahin zu gelangen, wo sie selbst sich nicht befinden!

## V

Obwohl der Satz weder in seinem radikalen Sinn umgesetzt wird noch in seiner pragmatischen Deformation den guten Unterricht ermöglicht, obwohl die Praxis ihn mithin Lügen straft, hält er sich hartnäckig in der didaktischen Literatur. Und die Lehrer glauben, daß sie ihn befolgen, obwohl sie wissen, daß er nicht mehr nach sich zieht als eine unbefriedigende Motivationsphase. »Hole die Schüler dort ab, wo sie sind!« hat etwas von einer Beschwörungsformel. Ihr folgt der gute Wille und die alltägliche Auffrischung der Illusion, die Optimierung des Unterrichts sei innerhalb des übrigen Regelwerks von Schule möglich. Wer nach dem Referendariat nicht mehr umständlich von den anthropogenen Voraussetzungen der Schüler, sondern direkter von ihren Interessen ausgeht, der hat mit dem scheinbaren Rückgriff auf die Lebenswelt der Schüler erst einmal legitimiert, daß es möglich und richtig ist, das Curriculum abzuwickeln. Die Grundregel liefert die Legitimation, den Unterricht so durchzuführen wie immer. Sie erlaubt, die Erfahrung des Scheiterns von Unterricht aufzuklären und dennoch den programmatischen Ausweg zu markieren. Und für den Fall, daß es nicht besser wird, kann der Satz so interpretiert werden, daß gleichwohl alles beim mehr oder weniger alten bleiben kann. Wer dank der Suggestivkraft der Formel sich auf die Seite der richtigen Pädagogik gestellt sieht, immunisiert sich erfolgreich gegen die Erfahrung, in der Praxis weiter auf der Seite der falschen zu stehen. Die Aufgabe der modernen Formulierungen besteht darin, den Widerspruch mit immer subtileren Begründungen zu verdecken.